

GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS

Enseñar y aprender en la diversidad

Rebeca Anijovich

Colaboradoras:

Graciela Cappelletti

Cecilia Cancio

ÍNDICE

Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Anijovich, Rebeca

Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad -1^a

ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.

184 pp.; 22x16 cm.

ISBN 978-950-12-1544-1

1. Educación. I. Título

CDD 370.15

1^a edición en Argentina, marzo de 2014

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2014, Rebeca Anijovich

© 2014, de todas las ediciones:

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello PAIDÓS®

Independencia 1682/1686,

Buenos Aires – Argentina

E-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,

California 1231, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

en febrero de 2014.

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-1544-1

AGRADECIMIENTOS	13
PRÓLOGO, por ALICIA R. W. DE CAMILLONI	15
1. AULAS HETEROGRÉAS Y EQUIDAD	19
De la escuela homogénea a la consideración de lo diverso ..	19
El enfoque de la diversidad en educación	23
Todos pueden aprender: un supuesto teórico fundante	
del enfoque	26
Los malentendidos en el trabajo con las aulas	
heterogéneas	29
La flexibilidad: foco del enfoque	34
2. EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA EN AULAS HETEROGRÉAS	39
Principios orientadores	39
El entorno educativo: los espacios en la escuela	43
La organización del trabajo en el aula	45
Las consignas auténticas y significativas	50
De las orientaciones al diseño de situaciones concretas	57

1. LA AUTONOMÍA COMO META EDUCATIVA, por GRACIELA CAPPELETTI	59	Experiencia 5: la heterogeneidad como un valor en una escuela de nivel inicial.....	156
¿Qué es la metacognición?.....	59	Experiencia 6: consignas auténticas en una escuela secundaria	163
¿Cuándo un estudiante es autónomo?	63	Comentarios finales	165
Construir autonomía en las aulas.....	66		
La autonomía como meta de este enfoque educativo	72		
4. LOS ESPACIOS HETEROGENEOS	75	EPÍLOGO	169
La escuela en contexto	76	BIBLIOGRAFÍA	173
El entorno educativo: los pasillos y las paredes interactivas	81		
La distribución del aula heterogénea	85		
5. NUEVAS FORMAS DE EVALUAR	89		
La evaluación auténtica	94		
Las matrices de valoración. Un instrumento para la evaluación auténtica	98		
Diseñar instrumentos de evaluación diversos	102		
Las creencias de los docentes acerca de la evaluación	104		
6. LA GESTIÓN DE UNA ESCUELA HETEROGENEA, por CECILIA CANCIO	107		
Reconocer y valorar la diversidad dentro del equipo docente	109		
Estimular al docente a diseñar y transitar su propio trayecto de formación continua.....	110		
Condiciones para el trabajo colaborativo y la formación de una comunidad de aprendizaje	114		
Proceso de implementación: un instrumento de ayuda para el diseño de recorridos.....	118		
7. EXPERIENCIAS INSPIRADAS.....	125		
Experiencia 1: paredes interactivas (en 2º ciclo de la educación primaria)	126		
Experiencia 2: agrupamientos flexibles (en 3º grado de la educación primaria).....	130		
Experiencia 3: diversificación de propuestas (en 6º grado de la educación primaria)	141		
Experiencia 4: construcción de aulas inclusivas en las escuelas de El Calafate.....	147		

- Disponer a la escuela en su conjunto como un entorno educativo estimulante para el alumno, tanto en forma individual como grupal, rico en propuestas diversas que ofrezcan múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido.

Partimos de la premisa de que la definición del enfoque educativo y su concreción solo pueden realizarse a partir de una comunidad educativa consciente y comprometida, de la cual son parte el personal directivo, los docentes, los alumnos, los padres y otros actores sociales.

**Superar el
modelo
tradicional**

2. EL DISEÑO DE LA ENSEÑANZA EN AULAS HETEROGÉNEAS



PRINCIPIOS ORIENTADORES

Para que el enfoque de educación para la diversidad se ancle a través de las aulas heterogéneas, es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula, con principios organizadores y didácticos diferentes a los que ha estructurado el modelo tradicional (homogeneizador). En este capítulo nos centraremos en los fundamentos didácticos y psicológicos de las aulas heterogéneas y referiremos, también, algunos aportes que permitirán al lector imaginar propuestas de trabajo adecuadas para el enfoque que estamos presentando.

Durante mucho tiempo la educación tradicional se ocupó de transmitir contenidos a los alumnos que aprendían muchos conocimientos amontonados y almacenados en sus memorias en forma precaria y carente de sentido. La escuela estaba planteada a partir de una propuesta de enseñanza única, con la idea de que todos los alumnos debían aprender lo mismo. Sin embargo, aportes de investigación realizados

a la educación en forma más reciente nos permiten pensar en la actualidad la enseñanza y el aprendizaje desde perspectivas diversas. Una de ellas es la contribución realizada por Ausubel (1976), quien definió el aprendizaje como la adquisición de nuevos significados, estableciendo relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y los nuevos contenidos. En este proceso de construcción, se modifican los conocimientos y los esquemas previos, y se crea una nueva representación o conceptualización. La intención, según analiza Martínez Domínguez, es tratar de

poner en práctica una nueva concepción de la enseñanza en la que se reconoce que cada sujeto y grupo tienen un bagaje experiencial único y diferente, desde el que construyen sus propios esquemas de interpretación de la realidad, peculiares en el espacio y el tiempo en donde viven, que evoluciona en su construcción social (Martínez Domínguez, 2002: 5).

Siguiendo a esta autora, podemos afirmar que las intervenciones educativas entendidas desde la nueva concepción parten de los significados singulares que los alumnos atribuyen a los contenidos por enseñar y respetan sus capacidades, ritmos, intereses y motivaciones. La enseñanza, entonces, es la que debe adaptarse a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar –y no pretender la conocida dinámica inversa– para poder, de este modo, garantizar la igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales.

Para profundizar sobre la importancia de la significatividad en el aprendizaje, vale lo planteado al respecto por Baquero (2007). A su criterio, la significatividad solo puede definirse en términos de la interacción de sujeto y objeto, tanto que no alcanza el análisis lógico del contenido y psicológico del sujeto para producir un aprendizaje significativo, ya que di-

cho análisis “solo nos ofrece algunas pistas”. Autores como Vygotsky y Bruner, para quienes tanto la actividad del aprendiz como el hecho de encontrarle sentido son relevantes para el aprendizaje, también fundamentan nuestra propuesta.

Tomando en consideración las contribuciones relacionadas con el aprendizaje, nos centraremos en adelante en la enseñanza y, sobre ella, desarrollaremos diferentes cuestiones. Entendemos que para encarar el trabajo en aulas heterogéneas necesitamos volver a pensar las decisiones acerca de la enseñanza: la manera en que se define y organiza es determinante para tratar de que todos los alumnos construyan aprendizajes significativos. Desde la perspectiva de la enseñanza, se presentan desafíos que implican dar ayuda a los alumnos con el objetivo de que puedan atribuir significados personales a los aprendizajes. La intención es que comprendan lo que hacen, los porqués y los para qué de las actividades en las que se involucran, sin perder de vista que tenemos que brindar a los estudiantes oportunidades para que se desempeñen de forma cada vez más autónoma.

Para formar aprendices autónomos,² los modos de vinculación entre los docentes y los alumnos son determinantes. En este caso, nos referimos a la necesidad de establecer relaciones de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, y a tener una actitud de apertura que implique escuchar atentamente a todos los estudiantes, tratando de que nadie sea “invisible” y manteniendo altas expectativas sobre todos. Muchas investigaciones –desde Rosenthal y Jacobson (1968) en adelante– han demostrado que las creencias que tienen los docentes acerca de sus alumnos impactan en los aprendizajes; si confían en la capacidad de

² Desarrollaremos el concepto de autonomía en el capítulo 3.

los estudiantes de aprender, estos desarrollarán un concepto positivo de sí mismos que aumentará su autoestima y los estimulará a asumir nuevos desafíos durante su proceso de aprendizaje. Asimismo los docentes tienen que plantearles exigencias altas y ofrecerles diversidad de oportunidades para aprender.

Por su parte, consideramos que es responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes. En ese sentido, resulta fundamental promover estrategias que estimulen un ambiente de cooperación y la solidaridad. De ese modo, los estudiantes aprenderán a reconocer las fortalezas de sus compañeros y los valorarán como personas únicas. El trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible. A modo de ejemplo, reconocemos las propuestas que permiten a los alumnos planificar y organizar sus actividades, tanto en el transcurso del día de clase o de la semana. Entre ellas, mencionamos la posibilidad de elegir entre las opciones que el docente les ofrece, investigarlas, formular preguntas, buscar información en diferentes fuentes, compartirlas y comunicar los conocimientos.

Estas estrategias se aplican de igual modo en los contenidos establecidos por el docente, los diseños curriculares y los temas personales que eligió el alumno de acuerdo con sus intereses. Cabe señalar que, en todas las situaciones de enseñanza mencionadas, se trata centralmente de estimular el trabajo autónomo de los estudiantes, partiendo de reconocer quién es cada uno de los alumnos, de modo de poder diseñar también cómo acompañarlo individualmente, considerando, además, cómo acompañar al conjunto, pre-

Importante

Cuestiones Nodales

viendo la organización de las tareas de modo de favorecer el trabajo colaborativo entre ellos. En ese aspecto, se trata de anticipar y definir la tarea individual, grupal y del conjunto en general.

¿Cómo planificar la enseñanza en este marco? Vamos a considerar *tres cuestiones netales* para enfocar el trabajo en las aulas heterogéneas: la primera es el *entorno educativo*, particularmente, el uso de los espacios; la segunda, la *organización del trabajo en el aula*; y la tercera, las *consignas de trabajo*.

Partimos de lo que consideramos un espacio amplio dentro y fuera de la escuela, para luego entrar al aula desde una mirada de organización general del trabajo y, finalmente, analizar un aspecto que, aunque operativo, explica la concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

EL ENTORNO EDUCATIVO: LOS ESPACIOS EN LA ESCUELA

Realizaremos en este apartado algunas consideraciones sobre el espacio educativo y desarrollaremos en profundidad su significación y diseño didáctico, funcional y estético en el capítulo 4.

Comencemos señalando que la organización de los espacios internos y externos, la distribución de los tiempos y las modalidades de encuentro entre los integrantes de la escuela forman parte, entre otros aspectos, del proyecto de una institución educativa. En este aspecto, nos referimos a la escuela como un “todo-espacio de aprendizaje”, porque, además de aprender en el aula, también se aprende en la biblioteca, el patio, espacios en los que se puede interactuar con los otros

y a partir de diferentes recursos. El espacio, definitivamente, no es neutro. Según Chiurazzi:³

Es por ello que de forma silenciosa la escuela enseña y puede impedir o facilitar formatos alternativos, dificultar o promover la movilidad y el encuentro, restringir o permitir las simultaneidades (lo individual y lo colectivo, lo escolar y lo extraescolar), [...] ser permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, contribuir al ejercicio del control o habilitar condiciones para actuar en libertad.

Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela. Esto significa saber cómo usar el aula y todo lo disponible en ella (rincones de trabajo, exhibición de trabajos en las paredes, etc.), pero también cómo aprovechar los sitios comunes del edificio escolar, entre ellos, los corredores, los patios, las bibliotecas y los salones. Si bien es preciso diseñar el espacio en la escuela de tal modo que estimule el aprendizaje, despierte el interés y la curiosidad, también se trata de vincular la escuela con el entorno (el barrio, la ciudad) para establecer una fluida circulación entre el adentro y el afuera.

Si el entorno estimula la flexibilidad, estará en línea con el enfoque que aquí proponemos. Al respecto, Vogliotti comenta:

La *flexibilidad* supone autonomía y medios, pero también asumir los riesgos de las decisiones y la asunción de lo incierto; la *permeabilidad* se concreta en una interacción enriquecedora

³ En la presentación del libro *Escuelas de tiempo completo en Uruguay*, Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, Montevideo, Facultad de Arquitectura, Universidad de la República, 14 de julio de 2011.

entre la escuela y el entorno posibilitando un diálogo abierto que requiere interés genuino (Vogliotti, 2007: 90).

El entorno educativo transmite mensajes. Comprendemos la cultura de una escuela, así como su concepción de enseñanza y aprendizaje, por medio de lo que nos muestran la disposición y el uso de los espacios; el modo en que se distribuyen y funcionan nos permite determinar cómo y quiénes los habitan, qué movimientos se facilitan u obstaculizan, y la forma y por donde circulan los diferentes integrantes de la escuela.

Las paredes del establecimiento, tanto desde una perspectiva estética como didáctica, son medios de comunicación. Es posible comenzar a repensar las paredes de modo que superen la función de soportes de carteles informativas o de exposición de trabajos de los alumnos, para ser concebidas desde otra perspectiva, como espacios de interacción.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

En las aulas heterogéneas, una parte importante del trabajo del docente consiste en proponer situaciones-problema para ofrecer y/o alentar la búsqueda de informaciones con el fin de lograr una tarea de aprendizaje, siempre partiendo o considerando un contexto. Por esta razón, es fundamental diseñar tanto el entorno físico de la tarea como sus modos de organización.

El trabajo cotidiano en el aula requiere también de "buenas rutinas", que son caracterizadas como aquellas formas de trabajo que contribuyen a mejorar los aprendizajes. Se trata de entrar en el aula y comprobar que todo está dispues-

to, que cada uno sabe lo que tiene que hacer, cuándo y con quién, creando hábitos de trabajo y actividades que permitan abordar los aprendizajes de manera más significativa y que contribuyan al desarrollo de la autonomía.

Al respecto, Meirieu (2005) considera que crear rutinas (constancia; respeto de horarios y espacios; articulación entre tiempos, espacios, actividades y participantes) en relación con el *trabajo preciso* equivale a realizar un ejercicio de socialización y democracia. El desafío se encuentra en el momento de pasar, progresivamente, de la rutina impuesta por el docente a las creadas por los alumnos para sí mismos. Las rutinas se adquieren y se consolidan a través de la práctica, por eso proponemos combinar con los estudiantes cuáles serán algunas de ellas, como también los procedimientos habituales de trabajo y de relación con los otros a través de lo que llamamos “acuerdos de contratos de trabajo”. Przesmycki (2000) expresa que los orígenes del “contrato” en el aula pueden situarse en Francia entre los años 1957 y 1972 durante la reforma de la Escuela de Minas: allí los aprendizajes esperados se definían sobre la base de la capacidad de una persona para aprender y su responsabilidad en la gestión de su propia formación. Los estudiantes organizados en pequeños grupos prepararon con antelación el curso. Ellos diseñaron los ejercicios, las estrategias de aprendizaje, las autoevaluaciones individuales y recíprocas, y las prácticas. Además, durante el curso los alumnos se reunían con el director para hablar de los contenidos, del control de los conocimientos y de la asistencia a clase. En este punto, los estudiantes negociaron contratos para regular las asistencias y decidieron sustituir los exámenes por la evaluación continua. Ellos tenían la libertad de escoger determinadas materias de estudio e incluso de proponer un tema de investigación en las empresas.

Paulatinamente, se organizaron otros programas de formación colectiva basados en los mismos principios que inspiraron la reforma de la Escuela de Minas. Esto requería un acuerdo previo y contractual entre todos los participantes y decidir las estrategias de aprendizaje y su duración según el ritmo de los estudiantes. Estos mismos principios sirvieron de base al Ministerio de Educación y a la Dirección General de Formación Profesional de España para iniciar en 1972 la experiencia en doce centros de formación profesional, en los que se utilizó la pedagogía por objetivos y la del contrato. Los docentes se fueron implicando en la experiencia y elaboraron instrumentos para la información y la evaluación. Los alumnos aprendieron a situarse, a controlar sus progresos y a obtener la información necesaria para todo eso. Esta innovación pedagógica se extendió en 1984 a más de quinientos centros de formación profesional, en alguno de los cuales derivó hacia una pedagogía de contrato, como puede verse en una circular enviada en 1984 a los profesores de institutos:

El esfuerzo por aprobar de todos nuestros alumnos y alumnas necesita una clarificación, a través de un contrato pedagógico, de los objetivos que deben ser alcanzados por los profesores, los alumnos y las alumnas y los medios profesionales [...] este contrato precisa que el alumno sea atendido en consonancia con sus capacidades y sus conocimientos, teniendo en cuenta que le sean realmente asequibles para poder, de esta forma, exigirles (Przesmycki, 2000: 39).

Entre sus principios fundamentales, los contratos de trabajo deben representar un *consentimiento mutuo*. Sin embargo, ese aspecto resulta a menudo polémico, porque habitualmente es la escuela o el docente el que propone el contrato o toma la iniciativa, y no es tan fácil que el alumno pueda

rechazarlo. La aceptación del estudiante significa que el docente trabaje sobre la base de las fortalezas de los alumnos, de lo que pueden y saben hacer, partiendo desde ese punto para generar condiciones y promover acciones de mayor nivel de complejidad, que ayuden a esos estudiantes a mover los límites de “lo que pueden”. Por ese motivo es clave establecer una negociación entre todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado por el contrato, los recursos, las estrategias, las ayudas necesarias, los tiempos y el compromiso recíproco de cumplir ese acuerdo basado en las satisfacciones para ambas partes.⁴

Como plantea Meirieu:

No hay más pedagogía que la del contrato: cuando un intercambio permite esbozar una solución que no es una derrota ni una victoria para nadie; cuando se construye una relación de reciprocidad a pesar de la diferencia que separa al educador del educando; cuando se establece un diálogo para encontrar conjuntamente soluciones (Meirieu, 2005: 54).

Otro elemento muy importante para tener en cuenta en este enfoque es el tiempo de trabajo que posibilita a los alumnos lograr sus aprendizajes. El reloj, la agenda diaria o semanal y el calendario forman parte de la organización y distribución de ese tiempo. Además, resulta necesario generar momentos para escuchar, pensar, escribir en soledad e intercambiar ideas con otras personas.

Sin embargo, debemos prever que los estudiantes necesitan tiempos distintos de aprendizaje; enfocar la enseñanza para un aula heterogénea posibilita esta situación. La planificación del tiempo de la enseñanza del docente implica dispo-

ner de espacios de trabajo con todo el grupo, con algunos de sus integrantes o en forma individual. Sin embargo, el tiempo de aprendizaje del alumno debe abarcar el tiempo de aprendizaje personal, el del grupo y el de toda el aula.

Por ese motivo, se requiere una organización flexible que presente un panorama claro de lo que se propone para trabajar durante el día o la semana, ya sea en una unidad de indagación o en un proyecto que articule las rutinas que se mantienen en el transcurso del tiempo con actividades variadas, y que también reconozca e interactúe con las situaciones imprevistas que se van sucediendo sin perder de vista los propósitos de la enseñanza.

Considerar la organización del trabajo en el aula en el enfoque de aulas heterogéneas implica priorizar aspectos concretos en el diseño de la enseñanza, como los siguientes:

- Formular tareas de aprendizaje con sentido para los alumnos, esto es, preparar diferentes alternativas de abordaje de un mismo tópico y permitir a los alumnos la elección del tipo de tarea que realizarán entre un abanico de propuestas posibles, que incluya la propia propuesta del estudiante.
- Establecer rutinas explicitando previamente la necesidad de estas y los criterios para adoptarlas.
- Crear espacios y tiempos para visibilizar los propósitos de la tarea, haciéndolos explícitos.
- Promover, a través de consignas y orientaciones, la asunción y el sostenimiento de tiempos variables para resolver las tareas.
- Considerar la realización de contratos pedagógicos, así como su revisión y modificación periódica para evitar que estos pierdan sentido.

⁴ Se pueden ver ejemplos de contratos en H. Przesmycki (2000).

- Favorecer y planificar momentos de intercambios entre los estudiantes.
- Promover agrupaciones flexibles y favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Lejos de ser un listado de tareas, la enumeración anterior intenta hacer foco en la organización del trabajo pedagógico y el ambiente de enseñanza en el que se desarrolla. No se trata de una organización “pragmática” ni de prescribir acciones para realizar. Se trata de que el enfoque de enseñanza para la diversidad se exprese en esta modalidad de organización del trabajo, que admite otras variantes posibles, otras tareas que puedan surgir en el marco de cada contexto particular, en tanto y en cuanto resulte pertinente a las conceptualizaciones centrales de la enseñanza en aulas heterogéneas.

Profundizando aún más en el diseño de la enseñanza, abordaremos a continuación algunos aspectos sobre la formulación de consignas de trabajo. La intención es, de nuevo, considerar esta tarea –absolutamente inherente al trabajo docente– con el objeto de problematizarla y esclarecer modos de llevarla adelante en el marco de las aulas heterogéneas.

LAS CONSIGNAS AUTÉNTICAS Y SIGNIFICATIVAS

En este enfoque educativo, las consignas de trabajo que los docentes les ofrecen a sus alumnos ocupan un lugar central, no solo por el contenido de la propuesta (relevante, significativa y desafiante), sino porque, al ser explícitas, estar escritas y contemplar actividades con sentido, contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Es necesaria

rio, por ese motivo, proponer consignas que estimulen la expresión personal de los alumnos por medio de una variedad de desempeños orales, escritos y de actuación o acción. Sin embargo, también tienen que contemplar la oportunidad de escuchar y compartir las expresiones de los compañeros.

Si analizamos las consignas desde la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1983), encontramos que es una unidad de vida mediatisada por la reflexión en la mente y su función es orientar al individuo en el mundo objetivo. Las actividades, entonces, responden a necesidades y se dirigen a un objeto que es capaz de satisfacerlas. La consigna, de este modo, se “constituye como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad” (Riestra, 2008: 268).

Desde el punto de vista didáctico, las consignas son las que posibilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje a las que consideramos, siguiendo a Díaz Bordenave (1982), como “instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación”.

Una consigna, entonces, deberá ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará y le permita aprender en una situación lo más cercana posible al “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza.

Presentamos aquí las características más relevantes que deben considerarse para la formulación de las consignas auténticas y significativas:

- Que le permitan al alumno desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes.

- Que los desafíen a utilizar distintas fuentes de información y variedad de recursos.
- Que posibiliten una variedad de respuestas correctas.
- Que permitan la realización de variados productos exponentes de aprendizaje.
- Que sean relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.
- Que permitan establecer relaciones con los conocimientos previos.
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos.
- Que estén ancladas en un contexto, creando un encuadre que permita incluir en él los elementos particulares y limitar el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- Que estimulen las relaciones entre las diferentes áreas y campos del conocimiento.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda pensar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje.
- Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real. Para esto, el docente tiene que plantear problemas que se producen en el mundo real y aprovechar así situaciones relevantes.
- Que favorezcan la interacción social variada: trabajo individual, en pares, en grupos y con los docentes.
- Que el tiempo de trabajo sea variado, o sea, que pueda

demandar distintos períodos para su realización, más allá de una clase.

No es necesario que todas las características antes enumeradas estén presentes en cada consigna de trabajo. La lista es orientadora del estilo de consignas por desarrollar para promover un aprendizaje diverso, significativo y cada vez más autónomo.

Moro (2005) reflexiona sobre el uso de las consignas y sugiere que sean también objeto de enseñanza y de reflexión en la formación docente.

Al formular las consignas de trabajo, entonces, es necesario tener claros los propósitos de la enseñanza y los objetivos que se pretenden lograr; saber qué queremos que aprendan; conocer los modos de pensar y comprender de nuestros alumnos atravesados hoy por las tecnologías de la información y la comunicación para poder ofrecerles propuestas desafiantes; contribuir para que los alumnos identifiquen sus fortalezas y debilidades con relación a sus avances y los resultados de aprendizaje.

Hemos señalado reiteradamente que cuando los estudiantes encuentran sentido en las propuestas de los docentes aprenden más y mejor, y se comportan de manera más autónoma. Por ese motivo, consideramos que una práctica educativa tiene el carácter de intervención cuando intenta producir algún cambio en los alumnos. Enfocado en aulas heterogéneas, este propósito tiende a ser clave.

Proponer un trabajo pedagógico clave alrededor de las consignas de trabajo apunta a considerar cuál es el tipo de tarea que se les ofrece a los estudiantes. En este sentido, cabe incluir los aportes de Doyle referidos a la definición de tarea académica. Este autor define el concepto de tarea para referirse a

la manera en que el trabajo de los estudiantes es organizado o estructurado en una clase. Y menciona que el análisis de las tareas se centra en tres componentes esenciales:

- Un fin o una meta para ser logrados.
- Un espacio problemático o un conjunto de condiciones y recursos (tales como información y herramientas) disponible para llevar a cabo la tarea.
- Las operaciones (es decir, pensamientos y acciones) involucradas en el ensamblaje y uso de los recursos para llegar a los objetivos (Doyle, 1983).

Cabe señalar que

las tareas organizan la cognición de los estudiantes y, por consiguiente, tienen poderosos efectos en las clases. Ellas proveen, en otras palabras, instrucciones situacionales para pensar y actuar con respecto al currículum, y los estudiantes aprenden la información y los procesos que ellos utilizan para realizar las tareas que encuentran (Doyle, 1995: 6).

El autor realiza una distinción de las tareas que implican:

- La memoria o la reproducción o el reconocimiento de información encontrada previamente (por ejemplo, pruebas de pronunciación).
- Rutinas o algoritmos que generen respuestas en forma segura (por ejemplo, ejercicios aritméticos o de gramática).
- Comprensión, incluyendo el reconocimiento de las versiones transformadas de un texto, seleccionando los procedimientos apropiados para resolver problemas complejos, y haciendo inferencias o predicciones a partir de la información dada (por ejemplo, solucionando problemas

semánticos en matemática, realizando experimentos científicos o leyendo comprensivamente un nuevo pasaje) (Doyle, 1995: 8-9).

Más allá de intentar clasificaciones, resulta provechoso comprender que cuando se planifican las clases, y se proponen consignas para las actividades que los estudiantes realicen, será ineludible reflexionar sobre qué tipo de tarea se está promoviendo. Así, en el marco de la enseñanza en aulas heterogéneas, las consignas de trabajo cobran un valor central.

Otro aporte relevante para reflexionar acerca de las consignas en clase lo encontramos recuperando ideas de Jerome Bruner (1969) cuando analiza el problema de la enseñanza. Sostiene que el problema de cómo enseñar se divide, a su vez, en subproblemas. Referiremos a aquellos que resultan pertinentes para profundizar y comenzar a pensar de qué modo la formulación de consignas de trabajo puede colaborar con la enseñanza, en el sentido propuesto por el autor.

- El problema de la actitud: la enseñanza implica el proceso de guiar a los alumnos, para que descubran lo que hay en sus propias mentes; en ella hay modelos implícitos que les son útiles. Tienen que reconocer que el material que han aprendido les brinda la ocasión de ir más allá. En ese sentido, Bruner propone favorecer propuestas que colaboren para que los estudiantes adopten una actitud abierta y reflexiva a la hora de aprender, que descubran por sí mismos y que elaboren hipótesis. De lo contrario, tendrán una actitud obediente pero vacía de comprensión.
- El problema de la compatibilidad: el autor se plantea cómo hacer que el estudiante enfoque el nuevo material

que está aprendiendo de manera tal que encaje en su propio sistema de asociaciones, subdivisiones, categorías y marcos de referencia, a fin de hacerlo propio, para poder utilizar la información de una manera compatible con los conocimientos que ya posee. Es encontrar la conexión con algo que ya conocen.

- c) El problema de la motivación: con ella el alumno puede experimentar su propia capacidad para solucionar problemas y alcanzar un buen desempeño, de modo que se sentirá recompensado por el ejercicio de su pensamiento. La recompensa que se obtiene del uso de materiales, de descubrir regularidades, de extraer, y de prácticas similares, es intrínseca a la actividad; va más allá de la satisfacción de la curiosidad. El autor promueve la idea de motivaciones intrínsecas (ligadas a la propia actividad) más que extrínsecas (más ligadas al conductismo).
- d) El problema de la exploración y elaboración de hipótesis: Bruner propone brindar al estudiante ocasiones de practicar las habilidades relacionadas con el uso de la información y la solución de problemas. De este modo, se promueven habilidades que permiten, por ejemplo, llevar una idea hasta sus últimas consecuencias. Cuando se presenta un tema nuevo, y el docente deja que sus alumnos expongan sus impresiones y discutan acerca de él, es muy probable que ellos elaboren hipótesis. Entrenarse en la concisión sería otra habilidad a la que sería deseable contribuir, atendiendo a la formulación de buenas consignas de trabajo.
- e) El problema del repliegue sobre sí mismo: que puede considerarse en línea con una propuesta de consignas que favorezcan los procesos metacognitivos para que los alumnos entiendan cómo es el proceso del propio aprendizaje.

- f) El poder del contraste: Bruner refiere a la capacidad para manejar adecuadamente el flujo de información, para que pueda ser utilizado con el fin de solucionar dificultades. El contraste es uno de los aspectos más poderosos para explorar en el marco de la enseñanza. Implica la búsqueda de un caso negativo que colabore en la construcción del concepto. Esto claramente debe estar direccionado por las consignas de trabajo que se propongan.

DE LAS ORIENTACIONES AL DISEÑO DE SITUACIONES CONCRETAS

Todos aquellos que trabajan en la enseñanza, ya sea en equipos de dirección y coordinación, en el aula, en cualquiera de los niveles de la enseñanza, han desarrollado, a fuerza de años de biografía escolar y rutinas cotidianas, un modo clásico de pensar y llevar adelante las clases: un inicio, un desarrollo y un cierre en los que habitualmente los estudiantes encaran una tarea única o con pocas variaciones, en un tiempo determinado (igual para todos) y con un control central del docente. Pero, desde el enfoque que aquí proponemos, estos momentos pueden concretarse a través de distintas propuestas de actividades y desde distintas perspectivas.

En este capítulo presentamos algunos fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza en aulas heterogéneas. Seleccionamos tres cuestiones fundamentales para considerar en el diseño de la enseñanza: el entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y la elaboración de las consignas auténticas y significativas. No obstante, cabe señalar que estos son solamente algunos de los aspectos sobre los que se propone focalizar para tener en cuenta en

el diseño de situaciones de enseñanza. Entendemos que el momento de considerar cómo iniciar una unidad de trabajo, o una clase y cómo llevarla adelante, implica poner en juego distintas variables, además del contenido por enseñar: ¿qué tipo de agrupamientos se pueden proponer para que los alumnos puedan optimizar sus capacidades, construir conocimientos y favorecer su autonomía?; ¿cómo formular esas consignas para el trabajo?; ¿cómo contribuye la tecnología en el desarrollo de la autonomía?; ¿qué tipos de tareas académicas promueven, en el sentido mencionado por Doyle?; ¿favorecen el tipo de aprendizajes que refiere Bruner en el desarrollo de los problemas de la enseñanza?; ¿qué uso le compete al espacio en el que se llevan adelante?

Las preguntas son muchas, al igual que las consideraciones que se deben tener en cuenta. Pensamos que estas preguntas serán disparadoras de muchas más y permitirán ir reorientando y acompañando el compromiso con el trabajo en el marco de la enseñanza en aulas heterogéneas, al tiempo que las respuestas y soluciones que se generen a los problemas de la enseñanza aportarán a la construcción colectiva de conocimientos sobre la educación para la diversidad.

3. LA AUTONOMÍA COMO META EDUCATIVA

por Graciela Cappelletti¹

¿Por qué abordar la construcción de la autonomía y la metacognición en un libro sobre diversidad en las aulas? Pensamos que los dos conceptos mencionados son tanto condiciones de posibilidad como objetivos para lograr en las aulas heterogéneas, ya que estas requieren docentes y directivos que favorezcan la reflexión sobre los propios pensamientos de los alumnos, que intenten que sus estudiantes reconozcan, pongan en juego y modifiquen sus estrategias de aprendizaje y, que complementariamente, se autorregulen.

En este capítulo presentaremos tanto aspectos conceptuales sobre la metacognición y la autonomía como sugerencias para poder llevar estos principios a las aulas y utilizarlos en dispositivos de enseñanza.

¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?

Hablar de metacognición es referirse a los procesos de “pensar sobre el propio pensamiento”. Pero no sobre

¹Graciela Cappelletti es Magíster en Didáctica (UBA) y docente en esta misma Universidad y en la Universidad de San Andrés.